

## 「未来予想」を取り入れた文学の授業

Some Remarks on the Literature Lesson  
Using the New Method of “Inferencing”

奥野 忠昭 (和歌山大学)

Tadaaki OKUNO

桂 俊哉 (御坊市立湯川中学校)

Toshiya KATSURA

### <抄録>

生徒達が文学作品を読み深めていくことを目標とする授業において、私たちは「パラディグマ」という言語学上の概念にヒントを得て発案した「未来予想」という方法が、授業を活性化し、同時に読む力をつけると考えた。

「未来予想」とは、「顕在的な表現には潜在的な捨てられた表現が隠されている」(パラディグマ構造)という原理に基づき、生徒たちを、まだ表現の選択されていない状態におき、選択される可能性のある表現から、どの表現が選択されたかを予想させるということである。

具体的な授業の方法は以下に詳しく述べるつもりであるが、実験授業を行った結果、事後の感想などにも表されているように、この方法は、生徒たちの興味や関心を引き、授業を活性化させるのに大いに役立つことがわかった。

### キーワード

・パラディグマ ・未来予想 ・「対比・対立」 ・討論の授業 ・蓋然的正解

### はじめに

体験的には「対比・対立」を用いた方法が授業を活性化させることはわかっていた。しかし、作品においてどのようなところに「対比・対立」があり、また「対比・対立」をどのように有効に授業に生かせばいいのかが明確にはわからず、多分に経験と勘に頼っていた。ところがパラディグマという言語学上の概念を学ぶことにより、それらを解決する糸口が見つけられたように思う。

パラディグマとは「顕在的な表現には潜在的な捨てられた表現が隠されている」という原理である。(詳しくは注参照) もちろん「対比・対立」とは同じものではない。しかしこの理念を応用すれば私たちが求めていたものが得られるのではないかと考えた。

つまり、表現には、必ず、一方で隠された表現があり、顕在している表現は、それらと対立することで成立している。また、表現者が対立する表現のひとつを選択するには何らかの理由なり意図なりがあり、その意図なり理由なりが顕在化された表現と隠された表現との対立の中に隠されている。したがって、そこを考察すれば、表現者の意図なり理由なりが見えてくることになり、ひいては作品世界を深く理解することになる。こここのところに目をつけたのが私たちの実践である。

しかし、実際の授業化にあたってはこのような原理を生そのまま示すことはできない。そこで考えたのが「未来予想」という発想である。これについては以下で詳しく述べることにする。

## 第1章 「未来予想」とは何か

作品はもともと作者の頭の中にあるのではなく、作者が作品を書いていくにしたがって同時進行でできあがっていくものである、という考え方はロラン・バルトの『物語の構造分析』（みすず書房1979年11月84p）以来定着している。その考え方に従うならば、作品を書いている作者にとって次にどのような内容のことが書かれるか、という「未来」は予めどの程度決まっているのだろうか。

川端康成の「雪国」を例にとろう。「国境の長いトンネルを抜けると雪国であった」という有名なフレーズで、「雪国」以外にこのフレーズを埋める言葉の可能性はあるのだろうか。作者が「国境の長いトンネルを抜けると海辺であった」と「海辺」を選んだとしたら、もはや作品は別のものになってしまう。もし作者が当初から夏の避暑地の出来事を描こうとしたのなら「海辺」も可能であろうが、作者の創作意図の中には雪国での体験を書こうとする思いが初めから潜在的にあったのだから、ここに「国境の長いトンネルを抜けると雪国であった」というフレーズが描かれる未来は決まっていたということになる。しかし「雪国」が「雪野原」であったり、「雪景色」であったりする可能性は否定できない。「雪野原」や「雪景色」は「雪国」とこの時点においてはまだ等価である。このように作者が書こうとする未来にはすでにほとんど決まっているものと、まだ決まっていないものとの二種類がある。（作者がどのような作品を書こうか迷っている段階においては、雪国と海辺は等価である）

では次に「雪国」は「雪野原」や「雪景色」とどう違うのだろうか。また、その違いを明らかにすることにどのような意味があるのだろうか。「国」「野原」「景色」の持つ意味は明らかに違う。「雪野原」や「雪景色」が目に見える範囲にほぼ限定されるのに対して「雪国」という言葉のもつイメージは比較にならないほど広大である。したがって作者が「雪国」を選んだことによって、読者のなかの空想のイメージは果てしなく広がっていくという効果を生む。このように描写されようとする表現が選択されるには、作者の意識的な、もしくは無意識的な意図が働いているといえる。このように作者がどのような意図でその言葉を選んだかについて考えることは作品をより深く読み味わうために有効である。

そこで以上のような考え方を具体的に授業に生かす方法がないかと考え、「未来予想」という発想を思いついた。

「未来予想」とは教材を冒頭部から順次適当なところで区切り、そこまでを生徒に配ることによって以後の作品の展開を隠し、この後どうなるかという興味を持続させると共に、隠された表現を作者の立場に立って予想させようというものである。当然複数の予想が成り立つ可能性があるが、それらを比較し検討する過程を通して、作者が描こうとする作品世界をより深く読み味わうことができる。作者の立場に立たなくてはならないから適当な答えや無責任な答えは根拠が得られずに他を納得させることができない。この予想の過程において文学作品を読むことの知的な楽しさを味わうことができる。さらに最終的には実際の作品にはこう書かれている、という厳然とした事実によって正解を示すことができる。もちろん正解を出すことに目的があるわけではない。正解を求める過程において作者の意図を深く探ることがよりよく作品を読むことにつながる。

そこが単なる謎解きやクイズのような当てものと大きく違うところである。ただし作者の意図については客観的、絶対的な正解はない。AとBのいずれかを選択するにあたってなぜAを選択したのか、という理由を追及するところに意味があるのである。

では「未来予想」はどんな場合に可能なのだろうか。結論から言えばすべての表現に「未来予想」は可能である。ただし予想を単なる当てものに終わらせないためには根拠が問われなければならない。根拠を見いだせないとそれは思いつきの域を出なくなってしまう。ではその根拠はどこに求めればいいのか。根拠は、これまでの作品の流れ、これまでの表現、自分たちの経験、予想される作者の思いなどのなかにある。これらのことを根拠に予想するのであるが、常に他を納得させるだけの根拠が見つかるとはいえない。当然そこには「ほぼそうではないか」、「どちらかといえばそういえるのではないか」という蓋然的な決着をつけざるを得ない場合が多い。しかしたとえそうであったとしても、根拠を求めようとする読みの姿勢こそ文章を深く読むための必要な能力である。

## 第2章 「未来予想」による授業の実践

### <教材の与え方>

「未来予想」が可能になるためには未来が隠されていなければならない。そのためにはまず、教材の与え方を工夫しなければならない。それには、二つの方法がある。ひとつは、前述したように、作品をいくつかに分け、順次それらを与えていく方法である。もうひとつは、作品のある部分を空白にしておいて、それを与える方法である。いわゆる虫食いと言われているものである。

この実践においては、上の二つの方法を併用した。

### <授業の進め方のプラン>

授業の進め方は以下のようにした。

- ・作品は冒頭部から順に小分けにしたものを拡大し、黒板に貼る。
- ・最初から班に分けることをせず、まず自分の意見を書かせる。
- ・討論のために学級を5つの班に分ける。
- ・班は同じ意見をもった者の集まりとせず、学級の席順による集まりとする。
- ・席順による班編成の形態は、次に自由なグループ編成の形態へ移行する。
- ・導入の問題は教師側から選択肢を与えてそこから適当なものを選択させる。
- ・逆に最終の問題は作者の選択を最初から明示し、その意図を問う。
- ・生徒にはワークシートを持たせ、授業記録をつけさせる。

なお、「未来予想」をより有効に生かすために討論の授業を軸とした。教材として用いたのは「サーカスの馬」（安岡章太郎）である。学年は中学一年生。

### <授業の実践>

教材「サーカスの馬」は四百字詰めにしてわずか11枚程度の短編である。しかし、内容は濃く、最初、主人公が自分は何のとりえもない無能な人間であるにとらえていたところを、サーカスの馬と出会うことによって、前向きな考えに変わることが描かれている。討論をして内容を深めた

いところも多く、この教材に3時間を当てることにした。

1時間目は簡単に「未来予想」のガイダンスをおこなった後、作品の冒頭を読ませ、そこでの空白部分にどのような表現を入れればいいかを考えさせた。

2時間目は1時間目の続きの部分で、自分を自己否定的にとらえているところの読みである。この場面の様子は以下に詳しく述べる。

3時間目はサーカスの馬が観客の前で活躍するところで、それを見た主人公の心の変化をとらえることを中心に授業をした。

## 2時間目の授業の記録

### 授業についての話を聞き、立ち止まり箇所までの範読を聞く

01：今日はまずプリントを配ります。名前を書いて下さい。これから僕が読みますので難しい読みの漢字にふりがなをつけながら聞いて下さい。（冒頭から以下の箇所までの本文を手渡す。そこまでを読む。特に、下記の箇所は黒板にも貼り、ここが本時で扱う中心であることを告げ、再読させる）

「ぼくのポケットからは、折れた鉛筆や零点の数学の答案に混じって、白墨の粉で汚れた古靴下、パンの食いかけ、ハナクそだらけのハンカチ、そういった種類の思いがけないものばかりが、ひょいひょいととび出して、担任の清川先生やぼく自身をおどろかせるのだ。そんなとき、清川先生はもう怒りもせず、分厚い眼鏡の奥から冷たい目つきで、ジッとぼくの顔を見る。するとぼくは、くやしい気持ちにも、悲しい気持ちにもなることができず、ただ心の中をカラッポにしながら、目をそらせながら、「\*\*\*\*\*。」と、つぶやいてみるのである。」

さあ、この\*\*\*に入る言葉をプリントに書き入れて下さい。

### グループで空白箇所に入ることばを発見し、それらを整理する

02：仲のいい友達同士で結構ですから、3人か4人でグループを作ってください。そしてそのグループで話し合って一番いいと思う意見を短冊に書いて発表して下さい。せりふだけ書けばいいです。机、椅子は持っていかないで。では自由に移動して下さい。

03：提出できたグループからもとの席に戻して下さい。待っている人、2枚目のプリントを配りますから、グループの意見を書いておいて下さい。

では確認していきましょう。

1班：なんてぼくはばかなんだろう。

2班：とりえがほしいなあ。

3班：きれいになりてえ。

4班：今日は曇っているな。

5班：どうせぼくはこんな人間だよ。

6班：なにをやってもうまくいかない。

7班：服装検査なんかなくていいのに。

04：それではこの7つの意見をグループにわけてみましょう。まず1班の「なんてぼくはばかなんだろう」と同じグループは？（2班、5班、6班とあがる）うん、そうすると1、2、5、6班とそれ以外の3、4、7班の二つのグループにわけられるね。作者は実際にはどう書い

たんだろうね。（「まァいいや、どうだって」を貼る）これとよく似たのはどっち？1班の方だね。3, 4, 7班の方は少し違うから、残念だけどはします。

#### コメント

授業案では出てきた解答を自己否定するものとそうでないものとにわけて対立させようと考えていた。1, 2, 5, 6は自己否定側の意見だったが、3, 4, 7はそれに対立できるようなものではなかった。そこで急きょ作者の選択を提示して対立させることにした。そのため3, 4, 7を切り捨てることになったが、それぞれの理由も聞かないまま捨てたのは心苦しかった。

#### 自分たちの予想と実際の表現との違いを討論的話し合いによって考える

（自分たちの予想と実際の表現との間に気持ちの違いがあるかどうか、自分の考えを固める）

05: 1, 2, 5, 6のグループと「まァいいや、どうだって」を比較してみたい。この4つの意見とこれ（「まァいいや、どうだって」）は同じ気持ちのせりふですか、違いますか。同じだと思う人はプリントの次の所に○と書いて下さい。違うと思う人は×と書いて下さい。君たちが考えた未来予想とこれとは同じ気持ちなんだろうか、違うんだろうか。（1分）○か×を書くだけだからそんなに難しくないでしょう。では聞きましょう。○と書いた人は右手を、×と書いた人は左手を、全員一斉にあげます。はい、どうぞ。左が18人。そうすると右が7人だね。みんなは2対1の割合で×だと考えたわけだ。じゃあ、その理由を下に書いて下さい。なぜ同じなのですか、なぜ違うのですか、理由を書いて下さい。（机間巡視で個人指導。よく書けている）

#### コメント

意図的に全体討論の形を作ることを考えた。そこで全員参加の形を取るためいくつかの工夫をした。○や×を書かせることや右手左手を同時に挙げさせることなどである。また、発言をさせる際には必ず文章に書かせた。発言に対する抵抗を少なくするための工夫である。

（そう考える理由について自由に意見を出し合う）

06: ○と×で対決するよ。18対7という数字がどう変わるか、楽しみだね。18が増えれば×の勝ち。7が増えれば○の勝ち。さあ、どうなるだろう。○の方が少ないから、まず○の理由を聞こう。○と答えた人手を挙げて。5人？7人いたのに。（変えた、という発言）変えたの。何もしないうちに5人に減った。じゃ、20対5だね。5人の人は楽しみだね。自分たちの意見でこの20人の人をどれだけ引っ張ってこれるか。それじゃあ、K君。

K: 自分にとりえがないから「まァいいや、どうだって」と言ったと思う。

07: (×の女子に) 今のK君の理由で納得ですか？○に変えますか？変えない。K君変えないって。説得できず。残念。Yさんに期待。Yさんどうぞ。

Y: 1, 2, 6は別として、5は自分のことを見限っている。「まァいいや、どうだって」も自分を見限っている。だから、同じ。

#### コメント

対立の端緒はこの発言からであった。Yは「まァいいや、どうだって」と「どうせぼくはこんな人間だよ」を同じ種類の気持ちだと言った。自分を捨てた表現だというのである。

08: 5は「まァいいや、どうだって」に近い気持ちだというわけね。1, 2, 6は？これは×？（はい）今の意見どうですか。T君納得ですか。（なんとなく）なんとなくですか。Sさん

どうですか。(困っている様子) わかりにくいですか。では次の理由聞きましょうか。I 君も○だったね。(ここでNが突然発言「前の4つは自分をせめてる」) なんて言った? この4つは自分を責める気持ち? Yさん, 今の反論聞いた? 考えてみてね。あとでもう一度答えてもらうから。じゃあ, I 君。

I : Yさんと同じで, 5と「まァいいや, どうだって」が同じだと思う。

09 : Yさんと同じ。じゃあ, R 君は。

R : 両方とも自分はだめだとあきらめているから。

10 : 両方とも自分はだめだとあきらめている。(近くの生徒に) 納得ですか? (首を振る) ひっくり返すだけの力はないようですね。では最後の一人, 第5の男, H 君。

H : 心の中がからっぽだったら, なんていう言葉が出てもからっぽには変わりがないから。

11 : O 君, どうですか。納得できますか。(難しい) うん, 難しいか。そうか。じゃあ, Y さんにかえろうか。Y さん, N 君がこの4つは自分を責めているんだ, だからこっち(「まァいいや, どうだって」)とは違うんだという。なるほど「なんてぼくはばかなんだろう」「とりえがほしいなあ」「どうせぼくはこんな人間だよ」「なにをやってももうまくいかない」, これらはみんな自分を責める言葉だ。それでは「まァいいや, どうだって」は, N 君?

N : あきらめている。

#### コメント

Yの主張に対してNは5の「どうせぼくはこんな人間だよ」は自己否定で、「まァいいや, どうだって」はあきらめだから両者は違うと言う。ここではっきりと対立の構図が生まれた。

#### (話し合いの中から出てきた明確な対立点について討論する—A君の意見で考えが逆転)

12 : こっちはあきらめているんだね。今のN君の意見に賛成の人は○。反対の人は×をプリントに書こう。はいどうぞ。いいですか, 聞きますよ。○の人は右手, ×の人は左手を挙げる。さあ, どうぞ。左手を数えるよ。いきました, いきました。これが面白いところ。A君はN君の意見には納得できない。Yさんもまだ「うーん」と言ってる。2対23だ。まだいる? はい, 4対21だ。なぜ納得できない。A君その理由は?

A : 「まァいいや, どうだって」はあきらめてない。かくしてるだけ。

13 : 今の聞いた? 「まァいいや, どうだって」はあきらめてない, かくしてるだけだって。

どう? すごくうなずいている人がいるね。N君の説がぐらっときた瞬間だね。N君の説が正しいと思っていたけれど, 今A君の説を聞いてそっちの方が正しいと思うようになった, そんな人は何人いる? はい, 数えてみよう。私はまだN説だ, という人は右手, A説が正しいと思う人は左手を挙げます。「まァいいや, どうだって」というせりふはあきらめているのか, 実はあきらめているふりをしてしているだけなのか, さあ, どっちだ。はい, どうぞ。ほら, 周りを見てごらん。面白い結果が出たよ。1, 2, 3, ... 19人が左手を挙げています。そう, 逆転したね。これが国語の授業の面白い所なんですよ。N説はほとんど勝ってたんだ。9回の裏2アウトランナーなしまでいったんだ。7人が5人に減り, 5人が4人に減った。N説はみんなを納得させた。ところがA君があきらめてるんじゃない, かくしているだけなんだ, と言ったことによってひっくり返ったんだ。6対19という逆の結果が出たしまった。

## コメント

Nの意見によってほとんどの生徒が×になると判断した。ところが反論がでた。反論は的を射たものだったが、もし反論がでなかったら、または反論が弱かったら展開はぜんぜん別のものになってしまう。そんなときに教師がどう揺さぶるか、その場に臨んでの対応力が必要になる。

## (A君の意見が成立する根拠を見つける)

14: でも問題はここから。なるほどA君の説はかっこいいね。なるほどと思うね。でもそんなことどこからわかるの? どこを読んだらそんなことが読み取れるの? ここを読めばそれがわかるよ、というところはありますか? 特に19人の人、必死になって探してください。はい、ここにこんなに書いてあるからA君が正しいんだ。線を引いてください。あれば。(全然わからん、とつぶやいたKに近寄って) ぼくはあきらめてなんかないんだよ、本当は悔しいんだよ、自分を責めたいんだよ、でもそれは隠しているんだ、というのはどこを読めばわかるの? (ここだ) おう、ここだ、って線を引いたね今。他の人はどう? 線を引けた? 引けたということは、ということですね。N説の人はないといえはいいんだから簡単ですよ。さあ、どうですか。K君は引けた、と言ったよね。発表してもらおうか。

K: なることができず、というところ。

15: そこに引いた。もう一人聞きましょうか。他のところで引けた人? はい、Hさん、どうぞ。

H: ただ心の中をカラッポにしくなってる。

16: そのうちの特にどこですか。

H: しくなってる。

17: 「なれず」じゃなくて「なることができず」。「したくて」じゃなくて「しくなってる」でしょ。もう一つ言えば「つぶやくのである」じゃなくて「つぶやいてみるのである」でしょ。こんな表現からかくされた「ぼく」の気持ちが読み取れるんですね。よく見つけたね。すごいことだよ。普通の書き方と違うということはそこになにかの意味があるんだということ、それをよく見つけることができました。そしてそう考えると、「ぼく」のせりふから考えられることは「ぼく」が決して自分のことをあきらめているわけでもなく、あきらめた振りをしていただけなんじゃないかということが読み取れるのです。これが今日の授業の結論でした。それでは残り7分になってしまいましたが、今日の授業の記録を200字でまとめてください。

## コメント

Aの意見は他の生徒の考えを揺すぶった。しかしだからといってそれが正しいとはいえない。根拠があって始めて他を納得させることが出来る。ここでは「特異な表現」に目をつけさせることによってそれが出来た。文章表現を根拠にして主張出来たのである。ところが文学の授業では都合よく常にそれが可能というわけではない。むしろ文脈の中でしかそうといえないケースの方が多いかも知れない。そんなケースで他を納得させるためにはどうすればいいか。そこでは「このように読むことができる」という読みの可能性を教師が示し、どう読むことが作品を深く読むことになるかを話し合わせればいいのではないだろうか。

## <授業のまとめ>

討論の授業では出てきた解答によってその場で以後の組み立てをしなければならない。瞬間の判断と解釈の力を必要とする。この授業ではずいぶん生徒の発言に助けられている。もしあの発

言がなかったらどうするだろうか、と考えると、授業は全く別の展開になってしまう。同じ授業は2度とできない。そこに討論の授業の難しさとやりがいがある。

生徒の発言や感想を分析してみるとやはり注意深く前後の文脈を読み込んでいるかどうか解の力となっているように感じる。印象や感性に頼る部分もあるが、それだけではいつまでも読の力は深まらない。未来予想がただの根拠のない予想では本当の楽しさは生まれない。次の感想のようにそんな知的な楽しみを感じ始めている生徒が少なからずいるのが大きな成果といえる。

「初め私が書いていたことと友達と話し合ってたのが似たようなことだったから少し驚いた。学級でもいろんな意見が出て『こんな授業になるときもあるもんだな』とか思ったりした。私自身こんな楽しくて、面白くて、良い授業になるなんて思ってもみなかったの、すごく驚いた。今回ののは互いに相手の意見を理解し、そして話し合い、出た結果が本当の全員の思いだと気づいた。」(以上、生徒の感想の抜き書き。)

### 第3章 結果の考察

未来予想を取り入れた討論の授業でねらったことは、通常の形態の授業よりももっと効果的な読み深めの力をつけることである。はたしてそのねらいが上手く達成されたかどうか、事後のアンケートの結果と感想から分析してみたい。

まずほとんどの生徒がこの授業を「楽しかった」と答えている(「楽しかった」24,「楽しくなかった」1)ことから、未来予想や討論が生徒の興味を高めることになったのは確かである。その点でまず第一の問題点はクリアーできたように思う。

次に「自分の意見が合っていたり間違っていたりして、楽しかったけど面白かった。本の内容も問題がわかりにくいようにできていて楽しかった。国語の授業よりも自分の意見が言えてよかったと思いました。」の感想にあるように、通常の授業に比べて自分の意見を発表することに抵抗が少なかったということがあげられる。それは班学習の形態をとったことや自由なグループを組ませたことによる成果である。自分の意見が言えたことによって生徒たちは達成感や充実感を味わっているのである。逆に言えば通常授業ではそのような感覚を多くの生徒が得ることは難しいのではないかともいえる。また「未来予想は思っていたより楽しかった。自分と違う考えが出て「あ、こういう考え方もあるんだな」とか思って、よかったと思った。」の感想にあるように、他者の意見を聞くことによってそれぞれの人間にはそれぞれの考え方があるということに思い至っている。このような思いを持つことは国語の授業だけに関わらず、人間関係を構築する上で貴重な体験である。

「言葉の意味をきちんと理解したら、もっと国語の授業が楽しくなることがわかった。」と生徒の感想にあるように、未来予想では根拠を求めることにこだわらせた。自分の意見に根拠を持つことは通常授業であっても指導することはできる。しかし未来予想では与えられた答えではなく自分自身が生み出した答えであるから、生徒たちはより厳しくその答えに根拠を求めようとしたのである。そしてこのことは作品を深く読む力がとりもなおさず文章を丹念に読んでいくことによってつくものであることを経験的に感じさせたようである。このわずかな時間で生徒の読の力が飛躍的に伸びたとは思わない。しかしわずかながらその端緒に触れさせることができたのではないかと思う。

(授業及び文責 桂 俊哉)



(注) パラディグマ (範列) とは何か

『ラールス言語学用語辞典』(大修館書店1985年8月330p)に次のように説明されている。

範列 仏 *paradigme* / 英 *paradigm*

現代言語学においては、＜範列＞は互いに代入可能な潜在的連関におかれた諸単位の総体によって構成される。ソシュール F. de Saussure はとりわけこの範列の潜在的性格に留意した。(略) 言語現象には、＜顕在＞連関 (→ 連辞, 連辞連関) と並んで同様に＜潜在＞連関もみられるのである。たとえば a, b, c, ... n という単位は、もし同じ特徴的枠組み (連辞, 文, 形態素) 内でお互いに代入可能であれば、同一範列に属するということになる。

池上嘉彦著『記号論への招待』(1997年岩波書店)のなかに次のように具体的に紹介されている。

「ところで、I, II, III という三つのクラスのそれぞれに属する三つの項は、そのうちのどれが選ばれてもよいわけである。言いかえると、どれを選んでも (指定された位置に置かれる限りは) 「同じこと」である。つまり、指定された同一の位置をどれもが占めうることによって、三つの項はたがいに「等価」の関係にある。しかし、同時にそれぞれの部類の三つの項は、そのうちのどれか一つが選ばれれば、(メッセージの線条性という要件のために、そのメッセージに関しては) 残りの二つの選ばれる可能性は完全に排除されてしまう。つまり、「等価」であると同時に (あるいは「等価」であるが故に)、それぞれの部類の三つの項は相互に排除し合うという「対立」の関係にある。このように「等価性」と「対立性」によって特徴づけられる関係のことを「範列的 (パラダイグマティック)」と呼ぶ。この記号体系では、I, II, III という三つの範列的な性格のクラスがあるわけである。」

